

# Lekens dramaturgi – nye muligheter for barneteatret?

---

**Ellen Karoline Gjervan:** Førsteamanuensis i drama og teater ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Trondheim, E-mail: [ekg@dmmh.no](mailto:ekg@dmmh.no)

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 9, p. 1-11, PUBLISHED 30TH MAY 2013

English title: The dramaturgy of play – new opportunities for children’s theatre?

English abstract: This article focuses on the relationship between dramatic play and children’s theatre. What is it about play, this unpredictable and improvised activity, which the planned and rehearsed theatre activity could be inspired by dramaturgically? In this article I compare traditional, dramaturgical models to some principles of play. Are other models than the dominant, classical one to be preferred in a children’s theatre inspired by dramatic play? Also, what dramaturgical structures arise if the characteristics of dramatic play are used as the starting point for children’s theatre? I conclude that there are new opportunities for dramatic innovation in a children’s theater embedded in a play-based dramaturgy.

Keywords: children’s theatre, dramaturgy, dramatic play

## Innledning

I denne artikkelen vil jeg se på forholdet mellom dramatisk lek og barneteater, slik nyere, dramaturgisk forskning etablerer denne relasjonen. Hva er det med den uforutsigbare, improviserte leken, som den planlagte og innøvde teateraktiviteten kan la seg inspirere av dramaturgisk?

I Skandinavia har det siden 1980-tallet vært en tydelig forskningsinteresse for barneteater. Det har blant annet vært gjort et større forskningsarbeid på aldersdifferensiering av barneteatrets publikum, gjennom forskningsprosjekter som Klangfugl og dens etterkommer Glitterbird (se for eksempel Os, 2004). Disse to prosjektene undersøkte kunstproduksjon og kunstformidling for barn under tre år, en undersøkelse som resulterte i nye teaterforestillinger og nye teateruttrykk for denne aldersgruppen. Mer forskning på hva barneteaterdramaturgi kan være har vi også fått via Klangfugl, og for eksempel gjennom Faith Gabrielle Guss sitt arbeid med lek dramaets form (se bl.a. Guss, 2000).

Både Glitterbird- og Klangfuglprosjektet hadde fokus på teater for barn, mens Guss er opptatt av både teater for og teater med barn. I denne artikkelen vil barneteater i hovedsak betegne teater for barn, det være seg om utøverne er profesjonelle skuespillere eller barnehagelærere.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Poengene i artikkelen anser jeg som gyldige også for når de ansatte i barnehagen lager teater for og med barn.

Fellesnevner for mye av den nyere forskningen på barneteater er interessen for og fokuset på lek, og da lek forstått som dramatisk lek. Dramatisk lek er en betegnelse brukt om lek som foregår innen en fiksjonsramme: det er late-som-om leker. Ifølge Aud Berggraf Sæbø så betegnes den tidligste formen for dramatisk lek som *projisert lek*, som er lek med og gjennom gjenstander (Sæbø, 2003, s. 48). Den andre formen for dramatisk lek kalles *personlig lek*, hvor barn gjennom bevegelser og karakterisering later som om de selv er noe annet eller en annen (op. cit., s. 46). Lek-begrepet vil i denne artikkelen bli brukt for å betegne dramatisk lek, der ikke annet er angitt.

Ifølge Guss fyller lek og teater det samme behovet hos mennesker for å utforske, fortolke og begripe omverdenen for å skape mening (Guss, 1991, s. 193). Både teaterkunst og lek kan plasseres i det Donald W. Winnicott betegner som *potential Space*, det muliges rom (Hernes, Horn og Reistad, 1993, s. 52). Det muliges rom befinner seg i spenningen mellom den ytre, materielle verden og den indre, subjektive verden, og det er i dette rommet at både lek og kunst blir til (loc. cit.).

Dramatisk lek og kunstnerisk aktivitet kan begge forstås som forsøk på å formgi spenningen mellom den reelle, sansbare verden og vår subjektive opplevelse av denne (op. cit., s. 53). Både for leken og teatret sin del formgis denne spenningen som fiksjon (Guss, 1991, s. 193). Både i lek og teater later vi som om, vi benytter oss av det teaterpioneren Konstantin Stanislavskij betegnet som det *magiske hvis*. Både teater og lek er magiske rom, hvor hverdagens tid og rom oppheves, og hvor her og nå forvandles (op. cit., s. 194).

Relasjonen mellom lek og barneteater, slik nyere forskning etablerer den, baserer seg altså på at teater og lek har fiksjonsramma felles. Allerede i begrepsbruken her signaliseres det at en legger et kunstperspektiv på lek, lek oppfattes som en estetisk aktivitet. I tillegg nærmer jeg meg lek med et filosofisk perspektiv. Innen dette oppfattes lek som en aktivitet som har verdi i seg selv, som et irrasjonelt fenomen (Øksnes, 2010, s. 40). Jeg er altså ikke ute etter hva barn kan lære av å leke, men snarere hva vi voksne i barnehagen – i vårt arbeid med teater for og med barn – kan lære av leken og dens strukturer.

I denne artikkelen vil jeg se på forholdet mellom dramatisk lek og barneteater. Jeg begynner med å se på fiksjonsramma som lek og teater antas å ha felles, før jeg undersøker tradisjonelle, dramaturgiske modeller i lys av lek. En slik sammenstilling av de tradisjonelle modellene med lek er, så vidt jeg vet, ikke gjort tidligere. Vil en slik sammenligning peke på en ny og annen bruk av dramaturgiske modeller i barneteater som ønsker å la seg inspirere av lek? Avslutningsvis vil jeg se på lek som en dramaturgisk inngang til barneteater, og hvordan en bevisst bruk av leken og dens strukturer kan bidra til dramaturgisk nyskaping.

### **Felles fiksjonsramme = hva?**

Dramatisk lek og teater har fellestrekk – som at de begge befinner seg i det muliges rom, og at de tar form som fiksjon. Hva skal så til for å etablere en fiksjon, og hva har det med dramaturgi å gjøre?

Innen drama-/teaterstudier i Skandinavia har det vært en interesse for å etablere hva som utgjør fagets grunnelementer: hva må til for at et fenomen eller en hendelse kan betegnes som teater, som dramatisk fiksjon (se for eksempel Szatkowski, 1989 og Haugsted et al., 1998). Om vi holder fast på at teater og lek har fiksjonsramma felles, så bør drama-/teaterfagets forskning på grunnelementer også være interessant for å forstå mer om lekens fiksjonsrammer.

Veiledningsheftet i drama, laget til Mønsterplanen for grunnskolen 1987, fastslo at grunnelementene i en dramatisk fiksjon var rom, tid, figur og fabel (Grunnskolerådet, 1988, s. 10). Disse begrepene viser til dels materielle, dels fiktive størrelser. Tid og rom eksisterer både materielt og

fiktivt, mens de to siste begrepene kun aktiveres innen en fiksjon. Disse fire oppfattes fra rundt 1990 av som grunnsteiner innen faget.

I boka *Dramaturgi – forestillinger om teater* (2005) stilte forfatterne; Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, spørsmålet om figur og fabel var de best egnede begrepene. Kunne de erstattes av begrep som på samme måte som rom og tid var å gjenfinne både materielt og fiktivt? Forfatterne konkluderte med å bruke begrepet kropp istedenfor figur, da kropp både er en materiell og fiktiv størrelse (Gladsø et al., 2005, s. 182). Fabelen så forfatterne på som et resultat av hvordan de tre andre grunnelementene kobles og aktiveres, og dermed ikke som et grunnelement i seg selv. Grunnelementene ble i denne boken etablert som tid, rom og kropp, men det er ikke nok at disse tre grunnelementene er til stede. Rom og tid har vi jo rundt oss hele tida, uten at vi oppfatter det som teater av den grunn. Rommets tre dimensjoner: høyde, dybde og lengde, kan i teater manipuleres og bearbeides for å fortelle det vi vil. Likeså med tid; hvor vi i teater kan manipulere tidsoppfattelse, kronologi, tempo, historisk epoke etc. For at vi skal kunne betegne noe som teater må det altså til en manipulasjon av grunnelementene, de må oversettes fra sin materielle karakter til sin fiktive motpart. Eksempelvis må den materielle stolen aktiveres som den fiktive hesten den skal framstå som i fiksjonen. Denne oversettelsen kan betegnes som en *fiksjonisering*.

Å fiksjonisere betyr å framstille noe som fiksjon. Ifølge Gladsø et al. er fiksjonisering en grunnleggende, menneskelig aktivitet siden vi *mennesker ".../ er avhengige av våre forestillingsevner for i det hele tatt å begripe verden rundt oss"* (Gladsø et al., 2005, s. 182). Fiksjon er ett av denne forestillingsevners uttrykk, et uttrykk som gir oss anledning til å fikserte våre forestillinger – til å gi dem en form (op. cit., s. 182-183). Selve fiksjoniseringsprosessen blir da en viktig faktor: altså *hvordan* det materielle rommet, tiden og kroppen aktiviseres som fiksjonens rom, tid og kropp.

Her, ved punktet om hvordan de materielle elementene manipuleres for å aktivere dem som fiktive størrelser, er det at dramaturgifeltet kan bidra. Jeg vil i denne artikkelen bruke dramaturgi forstått som læren om hvordan vi skaper handling i teater, for eksempel gjennom bruk av ulike virkemidler og ved strukturering av innhold. Med et dramaturgisk perspektiv på relasjonen mellom lek og teater interesserer jeg meg for hvordan lekens strukturer kan berike barneteatrets måter å skape handling på. Hvordan ulike barneteaterstykker velger å fiksjonisere – aktivere – de ulike grunnelementene, og hvordan de velger å strukturere fiksjonen som oppstår som følge av dette, vil også være av dramaturgisk interesse.

### **Fiksjonskontrakt og premisser for dramatisk lek**

Fiksjoner, vår fiksering av våre indre forestillinger, kan komme til uttrykk gjennom lek, teaterforestillinger, bøker, dataspill, tegning, sang, dagdrømmer med mere. Ved de anledninger hvor fiksjonen er tenkt å opprettes og opprettholdes for flere mennesker samtidig og over tid, snakker vi i drama-/teaterfaget om nødvendigheten av å inngå en fiksjonskontrakt.

Fiksjonskontrakten er en klargjøring av rammene for fiksjonen: hvor er vi, hvem er vi, og når og hvorfor er vi der? I teater etableres fiksjonskontrakten som en slags avtale mellom publikum og utøvere om hvordan fiksjonen skal etableres, hvordan fortellinga skal fortelles og om hvordan relasjonen mellom publikum og utøvere skal være (Szatkowski, 1992, s. 37).

I dramatisk lek kan fiksjonskontrakten forstås som en avtale mellom de som leker sammen, om hva de skal leke og hvordan de skal leke det.<sup>2</sup> I lek reforhandles denne avtalen kontinuerlig,

<sup>2</sup> Fiksjonskontrakten i lek har ikke noe steg hvor det klargjøres *hvorfor* vi leker, å leke er målet.

lekerne går inn og ut av fiksjonen de har etablert uten at leken havarerer av den grunn. Lekerne er i leken, samtidig som de kommenterer den, bytter roller og regisserer hverandre. I leken er barn både produsenter, aktører og publikum – og de innehar gjerne alle disse funksjonene samtidig.

Catherine Garvey undersøkte i 1974 hvilke ferdigheter som skal til for at barn skal kunne delta i det hun betegner som *social play*, det at to eller flere barn gjensidig er involvert i en felles lekaktivitet som for eksempel innebærer at de *".../are driving the toy car to a family vacation"* (Garvey, 1974, s. 163). Med sitt fokus på ferdigheter som barn trenger for å leke, er Garveys prosjekt solid forankret i et utviklingspsykologisk syn på lek som noe barn skal ha utbytte av (Øksnes, 2010, s. 37). Selv om jeg ikke deler denne oppfatningen av lek, benytter jeg meg her av hennes funn da jeg anser dem som relevante for min interesse for hva som må til for at lek – og da lek for lekens skyld – kan oppstå.

Garvey fant at det var tre ting som gikk igjen om denne typen lek skulle opprettes og opprettholdes: de deltagende barna må ha evne til å skille lek fra ikke-lek, de må ha evne til å abstrahere lekens organiseringsregler ut fra dens lokale eller spesifikke representasjon, og deltagerne må kunne identifisere et tema i leken og bidra til å utvikle dette (op. cit., s. 178-179). Nå snakker Garvey om *social play* og ikke om dramatisk lek, men funnene hennes er likevel interessante å diskutere i forhold til behovet for og tilstedeværelsen av en fiksjonskontrakt i dramatisk lek.<sup>3</sup>

Garveys første punkt, evne til å skille mellom en intersubjektiv virkelighet og det å *late-som-om*, vil i dramaterminologi bety at barna må ha en felles oppfattelse av når de er inni fiksjonen og ikke. Denne felles oppfattelsen henger, slik jeg ser det, sammen med Garveys andre punkt: evne til å gjenkjenne regler for denne typen lek, regler som gjelder uavhengig av hva man leker akkurat der og da. Felles oppfatning av lekens rammer etableres gjerne gjennom at lekerne demonstrerer at de mestrer å leke denne typen lek. Denne demonstrasjonen gjenfinnes som lekpraksis: kan du ikke reglene vil du slite med å komme inn i leken siden ingen tar seg bryderiet med å forklare dem for deg.

Hvilke lekpraksiser gjenfinner vi i dramatisk lek? Eli Åm, som betegner dette som sosial fantasilek, peker på at denne leken har to plan: *"På det ene planet, der de bruker preteritum, skaper barna handlingen mens de leker, og på det andre planet, der de bruker presens, er de inne i de rollene de leker /.../"* (Åm, 1989, s. 38). Det er viktig å påpeke at begge lekplan, både det der handlingen skapes og det der handlingen lekes, er i selve leken. I tillegg er det en etableringsfase i det en leksituasjon er i ferd med å oppstå, hvor presens og preteritum brukes om hverandre (loc.cit.). Etableringsfasen er ikke en del av leken, men betegner en fase helt på terskelen til lek.

Barna benytter altså preteritumsformen i det de dikter leken. Dette lekplanet kaller Åm for regi-planet (op. cit., s. 39). Et eksempel på et utsagn på dette planet kan være: *"Åsså va' du mora mens æ va' hunden, og så fant æ no'!"* Om medleker aksepterer dette tilbudet, kommer gjerne svaret innen fiksjonsramma: *"Kom da, bisken! Hva er det? Har du funnet noe?"* I tillegg til å benytte presensformen, bytter gjerne lekerne til en annen dialekt enn sin egen eller gjør til stemmen på annet vis når de er inne i leken (loc. cit.). Kroppsspråket endrer også gjerne karakter når lekerne utfører de handlinger og aktiviteter som leken fordrer. Den som skal være hunden i dette tenkte eksempelet vil trolig gå ned på alle fire, snuse rundt, logre og høyst sannsynlig bjeffe litt. Skifte av verbtid, stemmebruk og væremåte kan sies å være lekpraksiser som klargjør fiksjonens grenser for de deltagende, når jeg bjeffer *er* jeg hund, samtidig som disse lekpraksisene tilhører regelverket for denne typen lek. Det å ta på seg en annen stemme og kroppsspråk kan oppfattes både

<sup>3</sup> All dramatisk lek er ikke sosial, forstått som at flere leker sammen. Dramatisk lek kan foregå alene eller sammen med andre. Dermed overlapper dramatisk lek og det Garvey betegner som *social play* hverandre, i gitte tilfeller. Det gjør hennes observasjoner vedrørende sosial lek relevante i denne sammenheng.

som en markør for å være i spill, og som en markør for regelkyndighet. Jeg viser at jeg evner å skille mellom fiksjon og virkelighet ved å endre væremåte, og ved å endre væremåte viser jeg – gjennom lek – at jeg behersker reglene for denne typen lek.

Sett med teaterøyne er dette lekpraksiser som etablerer og reforhandler lekens fiksjonskontrakt, noe som i stor grad skjer på regi-planet. Det er også på regi-planet at selve leken gjerne reforhandles: "*Åsså fant hunden liksom en stein som gjør' alle som tok på den te hunda*". Leken kan også reforhandles gjennom handlinger utført i fiksjonen, handlinger som utvikler og utvider lekens tema. Uavhengig av på hvilket lekplan fiksjonskontrakten etableres og reforhandles, så peker Garvey sin forskning på viktigheten av *at* det skjer. Uten evne til å skille mellom fiksjon og ikke, oppstår ikke denne typen lek. Vi må tydelig etablere *at* vi leker, i tillegg til *hva* og *hvordan* vi leker.

For at lek skal oppstå, trengs altså lekens fiksjonskontrakt å etableres. Først da kan leken ta tak i deg, rive deg med, sluke deg opp og leke med deg. Fiksjonskontrakten blir dermed en viktig del av selve fiksjonaliseringsprosessen, både i lek og teater. På teater inviteres publikum til å investere mentalt, med sin innlevelse og fantasi, til å se det fiktive snarere enn det materielle. Det blir da viktig å jobbe med fiksjonskontrakten og etableringa av denne, slik at publikum helt fra starten av investerer i fiksjonen på en måte som bidrar til dens opprettholdelse i henhold til teaterforestillingas intensjoner. I leken er det likeså viktig at lekerne investerer sin innlevelse og fantasi til å være i lekens rom, tid og kropp. Uten en klar fiksjonskontrakt blir leken fort skjør, den kan havarere. Tilsvarende vil et uklart skille mellom fiksjon og ikke, kunne forkludre en barneteaterforestillings kommunikasjon med sitt publikum.

### **Dramaturgiske modeller versus lekens prinsipper**

Det er flere måter å strukturere og skape handling på i teater. Janek Szatkowski har organisert de historisk sett mest typiske måtene å løse dette på i noen dramaturgiske modeller (se Szatkowski, 1989). Den dramaturgiske modellen som kvantitativt sett flest teaterforestillinger kan sies å høre hjemme i, barneteater inkludert, er det Szatkowski betegner som en klassisk, dramatisk form. Forestillinger som hører hjemme her, utvikler den dramatiske handlingen organisk og lineært: en handling fører over i den neste i en ubrutt kjede styrt av logiske prinsipper (Szatkowski, 1989, s. 41).

I henhold til den klassiske, dramatiske formen presenteres forestillinger som hører hjemme her med et fiksjonslag. Et fiksjonslag består av ett sett med tid, rom og kropp, som aktiveres sammen for å skape en handling. I henhold til den klassiske, dramatiske formen er dette fiksjonslaget fokusert på *hva* som skjer. I *Dyrene i Hakkebakkeskogen*, for eksempel, knyttes det spenning til *hva* som skjer når reven spiser de stjalne, ekstra peprede pepperkakene, og om bakermester Harepus rekker å bake nye, velsmakende kaker før reven returnerer med penger for å kjøpe disse.

Hvis lekens formspråk og dynamikk skal danne utgangspunktet for en barneteaterdramaturgi, så peker det på andre forbilder enn den klassiske, dramatiske formen. Som tidligere nevnt kjennetegnes leken av to plan; planet hvor handlingen skapes og planet hvor handlingen spilles. Det førstnevnte planet kaller Åm kaller regi-planet (Åm, 1989, s. 39). Det andre planet gir hun ikke noe navn, men det kan betegnes som spill-planet. Disse lekplanene kan oppfattes som to ulike fiksjonslag, da de byr på ulike sett med tid, rom og kropp som er aktivert samtidig. I tillegg til selve spill-planet fiksjonslag, hvor fokus ligger på *hva* som skjer, har vi et fortellerkommenterende lag, regi-planet, med fokus på *hvorfor* ting skjer: "*Og så var du mammaen, som trøsta når babyen gråt*".

Det at minst to fiksjonslag er til stede i leken, åpner for at episk dramaturgi kan være et tilbud til en barneteaterdramaturgi som ønsker å bygge på lekens premisser. Den episke formen for

dramaturgi kjennetegnes nemlig ifølge Szatkowski av tilstedeværelsen av minst to fiksjonslag (Szatkowski, 1989, s. 59). Szatkowskis oppfattelse av episk dramaturgi bygger i hovedsak på Bertolt Brecht sitt arbeid med samme. Et nøkkelbegrep innen teatrets episke form, slik Brecht ser det, er *verfremdung* eller underliggjøring. Brecht bruker dette begrepet for å beskrive et grep som kan brukes på tre områder i arbeidet med ei forestilling: i sceneframføringa, i skuespillteksten og i skuespillerens arbeid (Gladsø et al., 2005, s. 130).

Et område er sceneframføringa, hvor underliggjøring skal etableres ved at man åpent viser fram teatermekanismer som lyskastere, sceneskift og lignende. Teater skal påpekes som teater. Med inspirasjon fra lek, kan dette tenkes som en etablering av fiksjonen som fiksjon. I lek ser vi dette gjennom språkmarkører, som bruk av preteritum, og en påpeking av at det er på liksom. Barneteater som ønsker å la seg inspirere av lek og episk dramaturgi, kan inngå fiksjonskontrakt med sitt publikum via det Åm betegner som regi-planet: "*Stolen her va' liksom en hest, og så va' æ en cowboy på vei hjem, sant?*". Deretter rir jeg på hesten inn i solnedgangen, forestillinga har begynt uten noen pretensjoner om å tilby en illusjon av virkelighet. I det fortellerkommenterende fiksjonslaget kan også fiksjonalisering av rom og objekter foregå: "*Så va herre stallen, og der va høyet og så kom hesten inn der*".

Det andre området for *verfremdung*, er skuespillteksten. Det betyr at manuset inneholder flere fiksjonslag, eller at regissøren legger inn flere. Typisk eksempel på to fiksjonslag er at enkelte deler av teksten kommenterer de andre delene av teksten. I Brecht sin egen dramatik gjenfinnes dette særlig i sangene, som ofte kommenterer det som nettopp skjedde forut for dem i stykket. Teksten i dette kommenterende fiksjonslaget skal gi publikum distanse til det andre fiksjonslaget, det skal åpne for refleksjon. For å holde meg til det tenkte eksempelet påbegynt over, så kan hesten plutselig steile og kaste av cowboyen. Da kan jeg, henvendt til publikum, si: "*Og så vart hesten redd og da datt æ av, og da fikk æ så vondt i arma*", hvorpå min medspiller kan komme inn: "*men heldigvis så va æ dær, og æ va' kjæmpeflink te' å tryll folk bra!*" Dette eksempelet overlapper noe med det siste området Brecht snakker om, som er skuespillerarbeidet. Brecht hevder skuespilleren skal framstille og kommentere rollen samtidig. Hvordan ser han for seg at det kan løses? Jo, skuespilleren skal jevnlig henvende seg direkte til publikum, som skuespiller, for å kommentere handlinger, valgmuligheter, løsninger og konsekvenser av rollens aktiviteter. Kanskje dette siste området særlig beskriver en gjenkjennelig adferd, hos barn i lek? Det er relativt uproblematisk at lekere jevnlig benytter regi-planet for å kommentere sin egen eller andres rollekarakter, hva rollen følte og hva den gjorde. Dette vekselspillet mellom regi-plan og spill-plan i lek kan altså overføres til barneteater via å benytte en episk dramaturgi i forestillinga.

I lek er det gjerne ytterligere fiksjonslag utover de to så langt beskrevet. Guss peker på at dramatisk lek gjerne opererer med et metafiksjonelt plan også (Guss, 2003, s. 96). I sin enkleste form er metafiksjon en fiksjon som peker på seg selv som nettopp det (Gladsø et al., 2005, s. 170). Der det episke fiksjonslaget, lekens regi-plan, kommenterer innholdet i det dramatiske laget, lekens spill-plan, så inneholder et metafiksjonelt lag en refleksjon over at det er en fiksjon og over hvordan fiksjonen fortelles. For leken sin del inneholder dette laget en påpekning av og refleksjon over *at* det lekes, og over *hvordan* det lekes (Guss, 2003, s. 101). Lekens nivåer, samt lekens arbeid inn og ut av lekfiksjoner, har klare paralleller til en metafiksjonell dramaturgi (Gladsø et al., 2005, s. 171). I teater innebærer en metafiksjonell dramaturgi en refleksjon over de valgte formgrepene. I lek finner vi dette igjen i lekens forhandlinger om og korrigeringer av lekens form. En metafiksjonell dramaturgi i barneteater kan altså aktivere flere fiksjonslag, på en måte som er kjent for barn fra lek og kan dermed være et dramaturgisk alternativ for et barneteater bygd på lekens premisser.

Kort oppsummert så er altså den klassiske modellen opptatt av *hva* som skjer, i fiksjonen, mens en episk form er opptatt både av *hva* som skjer og *hvorfor* det skjer – i fiksjonen. Jambført med lek er altså en klassisk, dramaturgisk form opptatt av lekens spill-plan, mens en episk form interesserer seg både for lekens spill-plan og dens regi-plan. Begge disse to dramaturgiske modellene har altså sitt fokus på innholdet i fiksjonen. Metafiksjonell dramaturgi har derimot interesse for *hvordan* fiksjonen fortelles, *hvordan* det lekes, det er en modell som primært er interessert i form. Fortelles historien i nåtid, fortid eller framtid? Formidles innholdet for eksempel via egen kropp, dukker eller objekter?

### Lek som dramaturgisk inngang

En måte å nærme seg en lek-nær dramaturgi på, er da å benytte de etablerte dramaturgiske modellene i lys av kunnskap om lekens strukturer. En annen tilnæringsmåte, er å starte i leken – for eksempel i dens særegne måte å forholde seg til tid og rom på, og så utvikle nye, lek-nære dramaturgier for barneteater derfra. Denne tilnærminga kan betegnes som å benytte lek som dramaturgisk inngang. Lek er en annen type fiksjon enn teater, men barns skapende aktivitet innen lek forholder seg til de samme grunnelementene som teater: rom, tid og kropp. Lise Hovik påpeker hvordan virkelighetens tid og rom gjerne forsvinner i leken (Hovik, 2005, s. 206). En viktig innledende fase i lek er å avgrense det fysiske rommet barna leker i og konstruere det fiktive rommet, det rommet leken foregår i. Denne fasen blir tidvis så omfattende at hele leken handler om det. Konstruksjonen av rommet er ikke nødvendigvis permanent, da det kan forandres ettersom nye behov oppstår. Lekens rom er et fleksibelt rom.

Barn etablerer også en egen tidsregning i leken, en tidsregning som ikke nødvendigvis er lineær. Lise Hovik påpeker at: *".../ små barn har behov for å gjøre seg kjent med verden gjennom en form for etterlikning og øvelse"* (Hovik, 2005, s. 206). Dermed kan spennende eller uforløste partier gjentas nærmest i det uendelige. Som eksempel, vil jeg referere deler av en leksekvens som Guss vender tilbake til i flere av sine artikler samt i sin doktorgradsavhandling. Leksekvensen, eller lek dramaet som Guss betegner det som, kaller hun *"Capture the wolf, we shall" – "Rødhette og ulven skal vi fange"* (se for eksempel Guss, 2000 og Guss, 2003). I den delen av leksekvensen som jeg er interessert i, så har de to lekerne fanget en ulv. Ulven er usynlig og fanget i et firkantet bur laget av puter, plassert på en madrass. Lekerne hopper så ned fra en stol etter tur, og lander på ulven (madrassen). For hvert hopp kommer lekerne med utsagn enten om hvordan de nå straffer ulven eller om hvordan ulven reagerer på straffen. Denne hoppesekvensen varer i tolv minutter, og Guss beskriver hvordan ulven dør og kommer til live igjen flere ganger i løpet av disse minuttene (Guss, 2003, s. 24-25). Her er det mulig å oppfatte det slik at spenningen i det å straffe ulven er så stor at partiet må dveles ved og forbli uforløst, ulven får ikke lov til å dø en gang for alle før spenningen i situasjonen er uttømt.

Om teater skal la seg inspirere av lekens omgang med tid og rom, åpner dette for fiksjoner hvor tid og rom er mer flytende og i større grad står på spill, enn i tradisjonelt barneteater sin omgang med disse to elementene. Det åpner for fortellinger med hakk i plata, og en annen forståelse av framdrift, spenning og utvikling.

Med en flytende lektid som forbilde, kan en se for seg barneteaterforestillinger som dveler ved noen situasjoner, spiller dem om og om igjen muligens på nye måter og fra ulike synsvinkler, med klare referanser til en metafiksjonell tankegang. En slik tilstands-dramaturgi, eller kanskje til og med stillstands-dramaturgi, kan vi voksne lett avfeie som kjedelig. Slik er det ikke nødvendigvis for barn. Ifølge Åm har barn en innstilling til sine omgivelser som er basert på følelser, noe som kan betegnes

som en patisk innstilling. En patisk innstilling står i motsetning til en gnostisk innstilling – en innstilling basert på erkjennelse, viten og kunnskap (Åm, 1989, s. 26). En patisk innstilling handler om å bli følelsesmessig grepet av en situasjon, framfor å gripe den intellektuelt (loc. cit.). Dermed kan en situasjon som rent erkjennelsesmessig er uten særlig utvikling eller framdrift, være uhyre spennende for barn så lenge den følelsesmessige kjernen i situasjonen er fascinerende nok.

For å illustrere dette vil jeg bruke som eksempel et dramaforløp planlagt av en gruppe dramaelever fra videregående skole, og gjennomført i en trøndersk barnehage i mars 2011. Dramaforløpet besto både av sekvenser hvor elevene spilte for barna, og sekvenser hvor elevene og barna spilte – eller lekte – sammen. Dramaelevene var i forkant av gjennomføringa redde for at de hadde laget en for enkel historie som ville bli kjedelig for femåringene. Forløpet var en kort liten historie om ei prinsesse som ikke finner sangfuglen sin, så ungene og elevene må ut å lete etter denne sammen. For å vite om de finner rett dyr viser prinsessen dem hvordan fuglen beveger seg og hvordan den høres ut, og de dyrene de så møter på sin vei hermes for å sjekke om dette er rett dyr. Hindringene de møtte underveis var ganske små og få, så dramaelevene var usikre på om det ble spennende nok. Det jeg observerte, var at de delene av forløpet der alle lekte sammen at de var sangfugler, og etter hvert andre dyr de møtte i skogen, var uhyre spennende for ungene. De hadde ingen hast med å komme seg videre til neste post i forløpet. Disse utprøvende situasjonene var det veldig spennende å være i, og være i lenger enn det var lagt opp til.

Årsaken til at barna reagerte slik er nok kompleks, men jeg vil her se på to mulige årsaker. Først: i leken er alle deltagende, et grep som overført til teater åpner for en lekinspirert barneteaterdramaturgi som i større grad visker ut skillet mellom publikum og aktør. Det åpner for et mer deltagende teater, et teater både for og med barn, slik dramaforløpet i barnehagen gjorde.

En annen årsak til at barna ikke hadde noen hast med å komme seg videre i fortellinga, henger muligens sammen med barns strukturering av lek. I boka *Lek, dans og teater* (1993) påpeker forfatterne Hernes, Horn og Reistad at barn gjerne presenterer høydepunktet først – i dramatisk form, før de bytter til fortellerformen for å presentere problematikken og hvorfor ting ble som det ble (Hernes, Horn og Reistad, 1993, s. 48). Denne typen avsløringer vil gjerne ungdommer og voksne ha seg frabedt.

Ifølge Hernes, Horn og Reistad er rekkefølgen på hendelsene mer likegyldig for barn (loc. cit.). Forløpet i leken trenger heller ikke å ha noen klar begynnelse eller slutt. Den lineære spenningskurven vi forbinder med klassisk dramaturgi, og som kvantitativt enn så lenge dominerer barneteatret, vokser ikke ut av lekens organisering av innhold – ifølge forfatterne (op. cit., s. 49). Barn strukturerer lekens hendelser med hjelp av de virkemidlene og uttrykksformene som de intuitivt føler er riktig til enhver tid (loc. cit.). Barn dekonstruerer sånn sett virkeligheten, og rekonstruerer den i leken med en mer tilfeldig strukturering enn den vi som oftest finner igjen i barneteater. Den dramatiske formens strukturering av innhold, med oppbygning mot klimaks og en klar start og slutt, blir aktuell for barn først senere (loc. cit.).

Forklaringen på at lek struktureres på denne måten, kan ligge i lekens vesen. I sin analyse av lekens vesen, gjengitt hos Åm, er filosofen Frederik J. J. Buytendijk opptatt av å forstå lekens spontane karakter (Åm, 1989, s. 23).<sup>4</sup> Han fokuserer dermed på hva som kjennetegner barnets handlingsmønster, og finner at den barnlige bevegelse preges av at den ikke er målrettet. Den barnlige bevegelse vender alltid tilbake til utgangspunktet og kan dermed forstås som en fram-og-tilbake-bevegelse, som en sirkulær bevegelse (op. cit., s. 24). Hans Georg Gadamer forstår Buytendijks

---

<sup>4</sup> Buytendijk forholder seg til lek generelt, ikke dramatisk lek spesielt.



barnlige pendelbevegelse snarere som en hit og dit-bevegelse, en bevegelse: *".../ uten noen hensikt, formål eller mål og uten anstrengelse"* (Øksnes, 2011, s. 186).

Leken har, ifølge Buytendijk, sin egen logikk hvor overraskelsesmomenter er sentrale. Spontane og uventede innfall gir leken den nødvendige utvikling og veksling, en nødvendighet som er med på å skille lek fra annen lystbetont bevegelse. Lek kjennetegnes også av en vekselvirkning mellom spenning og utløsning, og vekslingen mellom disse to virker å være selve poenget med leken (Åm, 1989, s. 29). Lekens struktur preges altså ikke av linearitet, det er ikke nødvendigvis en klar progresjon fra start til slutt. Dette henger sammen med lekens vesen. I og med at lek verken har et mål eller et formål, utover seg selv, så har ikke leken noe gitt slutt punkt den organiseres rundt – som et mål den skal nå. Isteden preges lek av en sirkulær bevegelse, og en retur til utgangspunktet. Dermed kan vi voksne oppleve leksituasjoner hvor det virker som om det har gått hakk i plata, de er tilsynelatende uten utvikling. Lekerne derimot, finner åpenbart stor fryd og glede i å være i situasjonen – av å være i leken.

Dette kan henge sammen med at lek alltid er lek *med* noe, men, som Eli Åm sier: *".../ det er også slik at dette noe leker med den lekende"* (Åm, 1989, s. 28). Åm betegner det barna leker med som en lekegjenstand, uavhengig av om det er et objekt eller et annet menneske. Et annet menneske vil riktig nok være en mer attraktiv lekegjenstand, da denne kan komme med overraskende svar på ens egne innspill til leken. Å leke sammen kan dermed by på flere overraskelser, men krever også et samspill mellom de som leker med hverandre: det krever en dynamisk fram-og-tilbake-bevegelse (loc. cit.). Uten dette vekselspillet blir man ikke gjensidig lekt med, da leker ikke leken med lekerne. Denne typen vekselspill kan en lekbasert dramaturgi benytte seg av.

### **Lekens dramaturgi – nye muligheter for barneteatret**

Ifølge Guss kan barneteater vinne mye på å bevisst utnytte fellestrekkene med lek, ved å bruke kunnskap om lekens vesen, formspråk og dynamikk når barneteater skal lages (Guss, 1991, s. 197). For nettopp det at teater er laget, at teater er en planlagt og bevisst bruk av gitte grunnelementer, virkemidler og en dramaturgi, er en av flere ting som skiller teater fra den mer intuitive, uforutsigbare leken. Hva er det så med lek, som den planlagte og innøvde teateraktiviteten kan la seg inspirere av?

Som et svar på dette har jeg i denne artikkelen pekt på en utvidelse av barneteaterdramaturgien i forhold til den dominerende, klassiske modellen, og jeg har pekt på verdien av en godt etablert fiksjonskontrakt. For å ta det siste først: med en tydelig etablert fiksjonskontrakt er barn ikke i tvil om hva som er på ordentlig og hva som er på liksom. Er ungene i tvil, er fiksjonskontrakten svakt etablert eller uetablert, vil leken ikke kunne gå sin gang: *"Play is a delicate state which must be actively sustained"* (Garvey, 1974, s. 170). Etableringen og opprettholdelsen av skillet mellom lek og «på ordentlig», fiksjon eller ei, kjenner barn veldig godt til fra egen lek, og de kjenner også igjen utforskninga av grensene mellom hva som er lek og hva som er virkelig. Som den svenske teaterregissøren og barneteaternestoren Suzanne Osten sier det: *"Alla barn som jag hittills har mött skiljer på vad som är teater och vad som är verklighet. Det är inget snack om att man inte vet vem som är vem och vad som är vad /.../"* (Huss og Osten i Bendek, 2000, s. 93). Utfordringen i barneteater er å etablere en felles forståelse av hvor skillet går i akkurat denne forestillinga.

En annen mulighet for barneteater som en lekens dramaturgi peker på, er en utvidelse av hvordan forestillingene fortelles og formidles. Det er andre dramaturgiske modeller som framstår som mer lek-nære enn den klassiske modellen som enn så lenge dominerer barneteateret. Med barns rike erfaring med å håndtere og sjonglere flere fiksjonslag samtidig, er det liten grunn til å bekymre seg for

om barn skjønner andre fortellingsformer enn den klassisk dramatiske, og for om de klarer å henge med om vi voksne bruker de samme grepene i barneteaterforestillinger som de selv gjør i leken. I det tidligere nevnte dramaforløpet fra mars 2011, spilte dramaelevne ulike roller underveis, og avdelingas spiserom skifta raskt mellom å være slott og ulike deler av en skog – etter at fiksjonskontrakten var etablert. Etterpå var det ikke noen tvil om hva som hadde vært fiksjon og ikke, som følgende kommentar til en dramaelev fra en av femåringene kan tjene som eksempel på: *"Du va' så fin når du var ekorn i sted!"*. Barns lekkompetanse gjør dem i stand til å skille mellom fiktive og materielle komponenter. Barns lekkompetanse gjør at de evner å skille mellom ulike fiksjonslag, og den gjør dem i stand til å henge med om skuespillerne bytter roller innen og mellom fiksjonslag.

I tillegg til en økt bevissthet om fiksjonskontraktens verdi, og en utvidelse av hvilke dramaturgiske modeller som benyttes i en lek-nær dramaturgi, så mener jeg at det også ligger muligheter for dramaturgisk nyskaping i barneteateret gjennom en bevisst bruk av lekens elementer. Som drøftet tidligere så har leken for eksempel sin egen tilnærming til tid og rom som de eksisterende, tradisjonelle dramaturgimodellene ikke fanger opp, men som en lekens dramaturgi vil kunne favne og benytte seg av. De ulike lekinspirerte, dramaturgiske inngangene jeg har nevnt i artikkelen kommer ikke med en obligatorisk måte de må realiseres på. De har ikke en fasit for hvordan de skal se ut eller løses – verken med tanke på sjanger, stil eller valg av formgrep. Unntaket er delvis den metafiksjonelle formen, som lover en lek med og refleksjon over hvordan fiksjonen fortelles. Sånn sett forutsetter en metafiksjonell dramaturgi bruk av flere stilgrep og fortellermåter, men ingen stilarter eller formgrep er obligatoriske utover nettopp det. Dermed kan graden av lekenhet i ei teaterforestilling for barn ikke bestemmes av valget av dramaturgi alene. Om vi tar leken som ledestjerne for barneteater så handler det også om å la seg inspirere innholds-, stil- og uttrykksmessig av hvordan lek utfolder seg. Med lek som forbilde åpnes barneteaterlandskapet for mer varierte struktureringer av fiksjoner og et mer lekent forhold til grunnelementene og fiksjonaliseringen av disse. Lekens dramaturgi inneholder dermed nye muligheter for barneteatret.

## Litteraturliste

- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20 (3), 163-180
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grunnskolerådet (1988). *Drama. Veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget, Grunnskolerådet
- Guss, F. G. (1991). To magiske rom – om teateret som speilbilde av barns lek. I Reistad, H. (red.). *Regikunst* (191-204). Asker: Tell forlag
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play culture. The possibilities and significance of form*. Trondheim: Institutt for kunst- og medievitenskap, NTNU
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 2*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Haugsted, M. T., Hamre, I. & Andersen, M. (red.) (1998). *Anslag: teater- og dramafagets didaktik og metode*. København: Danmarks lærerhøjskole
- Hernes, L., Horn, G. og Reistad, H. (1993). *Lek, dans og teater*. Vollen: Tell forlag
- Hovik, L. (2005). Lek som dramaturgisk veiviser. I Gladsø et al. *Dramaturgi: forestillinger om teater* (203-210). Oslo: Universitetsforlaget
- Huss, P. og Osten, S. (2000). «Alla barn jag hittills mött skiljer på teater och verklighet». I Bendek, J. (red.). *Och nu då? Barnteatern inför 2000-talet* (81-101). Stockholm: Statens Kulturråd
- Os, E. (2004). *Under tre år?: mener dere under tre?: under tre?: Klangfugl – kunst for de minste: rapport fra et prosjekt som beveger seg under den kulturelle lavalder*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller. Om dramaturgisk tekstanalyse. I Christoffersen, E. E., Kjølner, T. og Szatkowski, J. *Dramaturgisk analyse: en antologi* (9-91). Århus: Institut for dramaturgi
- Szatkowski, J. (1992). Et dramaturgisk vende. Perspektiv for teatervidenskapen. Dramaturgiske modeller og forestillingsanalyse. *BUNT. Bulletin for nordiske teaterforskere*, 10, 28-52
- Sæbø, A.B. (2003). *Drama i barnehagen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter. I Korsvold, T. (red.). *Barndom – barnhage – inkludering* (173-194). Bergen: Fagbokforlaget
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget